

中学生の逸脱行動に関する研究

—A Study on Deviant Behaviors of Junior High School Students—

大前 泰彦

OHMAE Yasuhiko

(湯浅町立田村小学校)

本報告は中学生の逸脱行動に関し、先行研究及び報告者の調査結果から、学校要因を中心に考察を加えたものである。逸脱行動は学業成績と関連し、性格傾向を経由して逸脱行動に至るケースがあるが、教職員の指導支援による抑止力も大きい。社会情勢の変遷や教育改革の動向と逸脱行動の関係についての考究も試みた。

キーワード：中学生、逸脱行動、学業成績、教育改革

1. はじめに

1. 1. 本報告の目的

本報告は、中学生の逸脱行動に関し、先行研究及び報告者の調査結果(逸脱行動と学業成績の関係及び性格傾向との関係、教師要因)をもとに考察していくことを目的とした。

1. 2. 逸脱行動とは

逸脱行動とは、犯罪、非行、問題行動、異常行動など、社会規範に同調的ではない行動をさす(高田, 1999)、極めて幅広い概念である。犯罪は刑罰法令を犯す行為であるが、非行は少年法3条の規定をいう。

少年法(20歳に満たないものが対象)第3条では、次に掲げる少年を家庭裁判所の審判に付するとしている。①罪を犯した少年 ②14歳に満たないで刑罰法令に触れる行為をした少年 ③その性格又は環境に照して、将来、罪を犯し、又は刑罰法令に触れる行為をする虞のある少年(イ 保護者の正当な監督に服しない性癖のあること ロ 正当の理由がなく家庭に寄り付かないこと ハ 犯罪性のある人若しくは不道德な人と交際し、又はいかがわしい場所に入出入りすること ニ 自己又は他人の徳性を害する行為をする性癖のあること)

少年法規定外だが、飲酒、喫煙、深夜徘徊等が不良行為少年として保護の対象になることが、少年警察活動規則に示されている。

問題行動に関しての文部科学省による調査項目は、暴力行為、いじめ、不登校、高等学校中途退学、自殺であるが、加藤(2007)の定義、「学校、あるいは学級と

いう集団にとどまりつつ、その中で起こされる反社会的行動であり、具体的には、ケンカや恐喝、いじめといった生徒間暴力、授業妨害や教師への反抗、対教師暴力、喫煙・飲酒、薬物乱用、器物破壊、授業中の徘徊などを指す」に加え、学校現場では、服装違反、暴言、度重なる遅刻など学校教育上教師が指導を要するとみられる行動全てが逸脱行動の対象となり、さらに広範囲な内容となる。

1. 3. 逸脱行動の現状

角田(2014)は、法務総合研究所(編)の平成25年版犯罪白書の統計上で見ると、少年非行は件数、人口比ともに減少しており、質的にも粗暴化・凶悪化していないが、再非行の防止という点では課題が多いとしている。窃盗が圧倒的に多く、その約半分が万引きである。吉永(2014)は、自身の所属する東京少年鑑別所の実態から、鑑別所入所者数は10年間で半減しており、強盗などの凶悪犯、交通犯、薬物犯、暴走族などの反社会的集団行為は減少しているが、より幼稚で短絡的な暴力が目立ってきていると述べている。

しかし、学校内外における暴力行為発生件数は減少せず、小学校ではむしろ増加しているという統計データがある。以下、文部科学省初等中等局児童生徒課による平成25年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」報告書から抜粋する。

暴力行為は小学校中学校高等学校合計6万件近く認知されている。加害児童生徒数は、中2、中3、高1、小6の順に多い。男女比は、小中高とも男子の方が女子のおよそ14倍である。

学校での措置状況は、小学校では訓告が全体の1%、

出席停止はない。中学校では、訓告が2.8%、出席停止0.1%、退学・転学を含め全体で3.2%。高等学校では、停学24%、自宅学習・自宅謹慎39.7%などが多く、全体では78.4%である。

加害児童生徒への学校での対応は、学級担任や他の教職員、校長、教頭、養護教諭、スクールカウンセラー等が行っており、被害者等に対する謝罪指導、友人関係の改善、ルールの徹底や規範意識の醸成、当該児童生徒が意欲を持って活動できる場の用意、教職員との関係改善、保護者の協力を求めて家族関係等の改善・調整などである。

加害児童生徒に対する関係機関の措置としては、警察の補導、家庭裁判所の保護的措置、少年刑務所への入所、少年院への入院、保護観察、児童自立支援施設への入所、児童相談所があるが、それらは全て合わせても加害児童生徒全体に占める割合は、小学校で2.2%、中学校で8.9%、高等学校で4.4%である。

2. 逸脱行動の原因

2. 1. 全国調査結果から

Table 1 は、第 4 回非行原因に関する総合的研究調査(内閣府)から抜粋してまとめたものである(中学生のみ)。調査対象は、一般少年は公立学校在籍生徒で、非行少年は警察に補導された触法少年・犯罪少年及び少年鑑別所に在所している少年である。両者の回答を比較し、○は非行少年の方が高得点であることを示し、●はその逆を示す。

Table 1

親子関係(親から愛されていない)	○
(親が厳しすぎる)	○
(親は家の中で暴力をふるう)	○
(家庭の雰囲気は暖かい)	●
生活関係(起こされても起きない)	○
(夕食を家族と一緒に食べる)	●
(家事の手伝いをする)	●
(塾や習いごとに行っていない)	○
(テレビ・携帯ゲームをする)	○
学校・勉強(成績が悪い方である)	○
(スポーツができる方)	○
(クラスの中で人気がある方)	○
(勉強がきらい)	○
(勉強はよい学校へ入りたいから)	●
(先生は私の意見や考えにいつも耳をかたむけてくれる)	○
(私が何をすべきか先生はいつも私に指図する)	○
(友達を守るためなら、校則を多少破っても仕方がない)	○

性格傾向については、第 4 回調査では、はっきり示されなかったが、第 3 回調査(1999)では、「頭にきたときは、自分でおさえられないことが多い」「流行の服装や髪型が気になる」の項目で非行少年の方がポイントが高くなっていた。

2. 2. 非行原因に関する先行研究

先行研究における非行原因の説明理論の主なものは、以下のように概説されている(小林, 2008; 大場,

2007; 大淵, 2006 など)。

- ①緊張理論…米国の社会学者Mertonの緊張理論であり、社会的に成功する手段が一部の者にしか与えられておらず、このことが社会的緊張を生み、その結果として犯罪や非行が生じるとする。
- ②文化学習理論…家庭、仲間集団、地域社会において逸脱的な文化と接触し、その影響を受けることを非行の原因とする。
- ③統制理論…Hirschiの社会的統制理論(social control theory)であり、なぜ大半の人が犯罪や非行を行わないかに注目し、人々が犯罪や非行に走るのを押しとどめる統制要因は、愛着(attachment)、巻き込みあるいは忙殺(involvement)、生活上の投資(commitment)、規範信念(belief)の4つであるとする。つまり、学校教師や家族に対する尊敬・愛着の念、進学や学力向上に向かって努力する投資、学業や部活動等の合法的な巻き込みによる多忙、ルールに従わなければならないという規範信念が非行を防止するのに有効であるとする。
- ④社会的反作用理論…ラベリング理論とも呼ばれ、周囲の者による逸脱者というレッテル付けがさらに逸脱を増幅するという主張である。

岡邊(2013)は、非行要因(risk factor)として、反社会的な仲間集団、出身家庭の社会経済的地位、反社会的な両親の存在、不適切な親子関係(放任や厳しすぎ等)、家庭の崩壊、親による虐待、学校での態度や成績の悪さを重視している。

発達精神病理学では、個人的行動特徴が環境要因と時系列的に相互に影響し合いながら、問題行動が形成されていくとする(小林, 2008)。

個人的特徴(性格傾向)としては、注意持続時間が短い、興奮希求、攻撃性、低い自己統制(Rowe, 2009)、境界知能(杉山, 2007)、衝動性(法務総合研究所, 2006; 村松, 2008)、セルフコントロールの低さ(小保方他, 2005)、自己顕示性・爆発性(鷲岳他, 2002)などが指摘されている。

大淵(2006)は、個人が反社会性に向かう要因として、児童期から青年期にかけての経験、とりわけ学校不適応の影響を強調している。Fig. 1は大淵(2006)の概念図式をもとに作成されたものである。

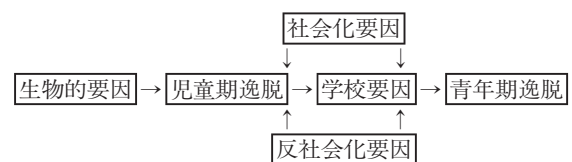


Fig. 1 非行発達の概念図式

図中で、生物的要因とは、遺伝や周産期に関わること、社会化要因とは、社会化を促進する親や合法的集団(仲間、学校など)の影響、反社会化要因とは、反社会化を促進する親や非合法的集団(非行仲間など)の影響をいう。この概念図式は大淵によれば次のように説

明される。

①ある子ども達は、遺伝的あるいは種々の生得的要因によって、反社会性の萌芽ともいべき性質をもつ。乱暴であるとか、感情的であるとか、衝動的であるといった性質である。

②そうした反社会性は、児童期から青年期にかけて彼らが経験する出来事を通して強められたり弱められたりする。その経験の中で、最も重要なものは学校への適応である。

③学業成績がよい、他の子どもに好かれるなど、学校によく適応できた者は、学校、教師、健全な仲間に対する結びつきを強め、勉学やスポーツなど合法的活動への意欲をもつことによって、逸脱を抑制する社会的絆を形成する。

④学校適応に影響を与えるのは、子ども自身の資質と親の養育態度である。親による不適切な養育(虐待、ネグレクトなど)や親自身のパーソナリティ問題によって、子どもの社会性の発達が阻害されたり、勉学に対する意欲が低下したりすることがある。

⑤交友関係も、子どもに対して社会化と反社会化、両方の役割を果たす。非行性をもった仲間と接触することは、子どもの反社会性を強め、非行行動を実行する契機となる。

3. 今回の調査結果について

3.1. A県B中学校の調査結果(学業成績と逸脱行動)

Table 2は、A県B中学校で、学年末テストの成績と逸脱行為の多い生徒との関係を調べたものである。ここで、逸脱行為とは、服装違反、教師への反抗、暴力、授業妨害・抜け出し、遅刻常習etc.である。その判定は担任及び担当学年教員が行った。

Table 2 学業成績と逸脱行動との関係

2年生N=144	9教科合計平均	541.1	
	SD(標準偏差)	146.6	
A: 平均から1SDより高得点生徒		22	
うち逸脱行為の多い生徒		0	(0%)
B: 平均から1SD未満の得点生徒		22	
うち逸脱行為の多い生徒		9	(40.9%)
C: 平均から1SD以内の得点生徒		100	
うち逸脱行為の多い生徒		7	(7%)
3年生N=136	9教科合計平均	496.7	
	SD(標準偏差)	167.3	
D: 平均から1SDより高得点生徒		21	
うち逸脱行為の多い生徒		0	(0%)
E: 平均から1SD未満の得点生徒		21	
うち逸脱行為の多い生徒		10	(47.6%)
F: 平均から1SD以内の得点生徒		94	
うち逸脱行為の多い生徒		7	(7.4%)

いずれの学年にも、成績上位群(A, D)には、逸脱行為を繰り返す生徒はいない。成績下位群(B, E)の逸脱行為を繰り返す生徒の割合は大きい。これに加えて異性への関心を行動化する生徒は、服装違反が多いこと

も観察された。

学業成績の結果が逸脱行動と大きく関連していることは従来より指摘されてきているが、実際の筆記試験の結果との関係をこの調査は明確に示している。

3.2. A県C中学校の調査結果(学業成績、性格傾向及び逸脱行動)

逸脱行動は学業成績と関連している。しかし、学業成績の下位の者がすべて逸脱行動に至っているわけではない。また、逸脱行動と性格傾向では、自己顕示性や衝動性等が関係しているとの先行研究が数多くあるが、これらの者がすべて逸脱行動をとっているともいえない。

そこで、大前(2010a)は、中学生にパーソナリティ診断質問紙を実施し、学業成績及び逸脱行動との関係を調べた。結果は以下の通りである。

- ①学業成績が下位の者でかつ感情の起伏が大きく、自己コントロールができない生徒が逸脱行動を起こすことが多い。
- ②学業成績が下位のものでかつ演技性の高い(自己顕示性の高い)生徒が逸脱行動を起こすことが多い。
- ③学業成績が下位のものでかつ反社会的傾向(規範意識の低い)生徒が逸脱行動を起こすことが多い。
- ④学業成績が上位の者は、感情の起伏が大きかったり、自己顕示性が高くても教師の指導に至るような逸脱行動を起こすことは稀である。

3.3. A県D中学校の調査結果(逸脱行動の経年変化)

Table 3は、A県C中学校のある学級(31名)の逸脱行動に関する経年変化を示す。小規模校のため、3年間学級構成員は同一で転出入もなく、人的変化は担任を含む教員だけであった。逸脱行動のビネットは生徒指導主事の記録より転記し、学級風土及び教師との関係は、卒業前に3年間を振り返って記入させたものから主なものを抜粋した。(担任教師ではない者が記入させた)

Table 3 学級の状態の経年変化

	逸脱行動	学級風土	担任教師のイメージ
X年(1学年)	やや多い。暴力、教師への反抗etc.	けじめがない。騒がしい。	厳しい。叱責のタイミングに一貫性がない。
X+1年(2学年)	ほとんどない。	明るい。	話しやすい。
X+2年(3学年)	落書きや器物損壊が多発。	雰囲気が悪い。はじけている。	段どりが悪い。連絡をよく忘れる。

4. 調査校における逸脱行動へ対応(D中学校の指導方針及び授業例)

資料1と資料2は、X+1年にD中学校の初職員会議で配布され意思統一がはかられたものである。資料3は、同年にD中学校で実践された授業の略案である。

資料 1

〈学期はじめの指導〉

「1 年間は、最初の 1 週間で決まる」という気持ちで！

- ・授業は、児童生徒があって成立する。すなわち、教師と児童生徒とのコミュニケーションのあり方が授業(その他の指導)の質を決定する。
- ・課題は、2 つである。
 - ①集団としての児童生徒達をどう扱うか。
 - ②一人ひとりの児童生徒にどう接するか。
- ・以上を児童生徒の側からみると、
「教師は何を大事にしているのか」
「何をすると褒められるのか」
「何をすると叱責されるのか」
である。
「教師の指導、発問、指示」→「児童生徒の反応」
→「即座に褒める」→「望ましい行動を継続強化させる。」
- ・新学年になったことの自覚を持たせる。
- ・授業のルールを教え徹底させる。
例：「他者の意見や発表は静かに聴く」と示したならば、徹底させる。徹底とは、「教師が諦めないで見捨てないで指導を続ける」ということ。
- ・どんな授業を目指しているのかを児童生徒に語っていく。→授業デザインを持つ。
この単元(題材)の目標は何か。何を身につけさせたらよいのかを事前に考えておく。
1 時間の目標を達成するためには、「どんな発問・指示をしたらよいか」→(児童生徒に何を考えさせたらよいか)(この発問・指示でそれぞれ児童生徒はどう反応するだろうか?)
「どういう説明をしたらよいか」→(それぞれの児童生徒はどのような理解をするだろうか?)
「児童生徒達はどういう動きをしたらよいか」→(児童生徒は何をすべきか分かっているだろうか?)
「理解しにくいところやモチベーションが下がるようなところはどこか」
「本時の目標は全員が達成できただろうか」を毎時間後、自問する。
- ・達成できなかった子どもにはどうするか。
(達成できなかった子どもが、「わかった!」と思うような、自信を持つような授業づくりを考える)(他の教師に相談しながら指導方法の工夫改善をはかる)(誤答分析を行う)
- ・さらに「児童生徒の知的好奇心を高めることができたかどうか」「子ども達どうしが集団の中で協力し合い、助け合いながら、学習に取り組めたかどうか」を余裕を持って観察できるように。
- ・授業での生徒との応答を記録(記憶)しておき少しでも気になる事があれば、他の教師に相談す

- る。(対応を考えてから帰す。放置しておかない)
- ・児童生徒一人ひとりの特徴を見ながら、少しでも学習意欲がわくような声かけをする。
(発言発表が少ない、あるいは意欲的でない児童は、入学以降、自信を失わされるような授業場面が繰り返されたのではないか?)
- ・トラブルへの対応について
児童生徒どうしのケンカ、いじめ、怪我などを教師が知らない、または軽視したままで家に帰した後、保護者からの抗議が繰り返されると、信頼関係が崩壊する。→授業中、休み時間中の児童生徒の人間関係、力関係を観察し、少しでも気になれば他の教師に相談する。
- ・指導は、「いけないことはいけない!」とはっきり伝えるときに、「なぜ、いけなかった」を納得させて帰す。
- ・被害者へのケアが極めて大切である。「嫌な思いをさせてしまったね」「あなたは決して悪くない」「守っていく」等々。「気にせずに、勉強にスポーツにがんばろう」などは逆効果の場合が多い。
- ・他の教師(生徒指導、管理職)と相談して、保護者への緊密な連絡が大切。
- ・指導がなかなか通らないとき、繰り返して問題を起こすとき、教師の方が焦ったり、感情的になりすぎて、暴力や暴言を加えてしまい、そのことが問題となって、以後の指導ができなくなる場合もある。(→児童生徒は自分をよく認めてくれる人間の言うことに耳を傾ける)
- ・授業がうまくいかなくなる場合はどんなときか。
 - ①特定の子どもの授業の流れが左右されてしまっているとき。
 - ②一人ひとりが活きる場面が設定されていないとき。(→全員参加全員理解)
 - ③授業の中で、課題を終了した子どもと、まだ達成できていない子どもとの差が大きくなり、空白の時間が多いとき。
 - ④誰かをひいきしていると思われるとき。
- ・児童生徒一人ひとりのやる気を出すためには「やればできる!」という気持ちを持たせる。(自己効力感)
- ・子どもの人気を得ようとする気持ちから、指導が甘くなってしまうような傾向に注意する。あるいは、その逆に、きちんと指導しようと焦って、「厳しすぎる指導」「冷たい」指導、子どもが「見捨てられた」と思うような指導にならないように。

資料 2

〈児童生徒の問題行動への対応〉

問題行動への対応の際、指導の目標が達せられるような、聴き方、話し方をしているか。何を学ばせるのか、意識して指導しているか。

教師が興奮し、一方的に叱り続けた結果、

児童生徒が、

- ・ A先生は、こわい。
(…ということを学んだ)
- ・ A先生よりB先生の方が、こわい。
(…ということを学んだ)
- ・あまりこわくなかった。たいしたことなかった。
(…ということを学んだ)
- ・話がよくわからなかった。
(…ということを学んだ)
- ・話が長かった。話をあまり聴いていなかった。
やっと終わった。
- ・私(僕)だけがきつく怒られた。事実と違うのに怒られた。
- ・他の子も悪いのに納得できない。先生は何も分かっていない。
- ・見つかって(告げ口されて)、えらいめにあった。
- ・先生に腹が立ってきた。

.....

などと受け止めるだけに終わってしまうことはないだろうか？だとしたら、指導の目標が達せられたと言えるのか。真逆の結果を招来していることはないか。

そうならないためには、どうすればよいのか。

1 指導の目標を持つ。

- ①今回の指導の目標は何か。
- ②最終的な目標は自己指導能力の育成(生徒指導提要)である。

2 指導目標達成のためには、「教師の指導が児童生徒にどう伝わったのか。児童生徒がどう考えたのか」を重点に置く指導が必要である。

- ・まず、児童生徒に振り返らせる。事実確認も含めて、教師はじっくり聴く。いちいち反論し、問い詰めて黙らせるようなことはしない。「なぜ？」を繰り返す質問には返答しにくい場合が多い。身体の動き(肩を落としたり、目を下に向けたり)、表情(涙目、悔しいようす)、姿勢、態度に注視しながら聴く。被害者には受容的に接し、つらい気持ちに寄り添いながら聴く。絵や図を描かせたり、具体物や写真などを提示しながら事情を聴くと効果的な場合もある。事実関係を詳しく述べさせ、文章にし、前後関係、理由などに曖昧なところや矛盾がないか点検する。質問者が早期に断定し、児童生徒がそれを否定した場合(児童生徒に嘘をつかせた場合)、

事実を語らせることが困難になる場合がある。児童生徒の説明に一貫性がなかったり、事実と反する可能性がある場合、別の質問者が対応したり、他の児童生徒の説明と比較したり、直面させてもよい。

例：「誰が蹴ったのか？」「〇〇はどこを蹴ったのか？」「それからどうなった？」「君は教室の中にいた？外？」「3時間目の前、後？」「そのことを誰かに話した？」

- ・事実確認をした後で、今回の問題点について語らせる。「どんな気持ちだった」「どうしてそんなことになったと思う？」など。意見や不満を述べた場合は即、正論で論破しないで、気持ちを聴く。聴いた後で、「そんな気持ちになっているんだね」と共感を示した後で、「しかし、相手の気持ちはどうだろう」「相手はすごく嫌がっていたよ」「どんなことがよくなかったと思う？」などを語らせながら、児童生徒が自身の問題点に気づくようにさせるが、問題点を認識できなければ、はっきり指摘し、その根拠を述べる。法令や規則等の文章を示すと納得する場合もある。加害者にもかかわらず横柄な態度等があれば、そのこと自体を話題にする。
- ・児童生徒が問題点を言語化し、理解することがきたら、今後の課題について、考えさせ、語らせる。「今後、どうすればよい？今後気をつけることは？」などを語らせる。
- ・教師からの評価
「よく振り返ることができたね」「全くその通り、よく気づいたな。先生もそう思う」「そこまで反省できて先生も嬉しい」「これからを期待している」など。
- ・事実確認→納得による内省→行動変容への意思表示→評価

3 その他の留意点

- ・児童生徒の気持ち、感情を認める。直ちに否定しない。それぞれの児童生徒には、内的ストーリーがある。気持ちが高ぶっているときは時間をとってクールダウンさせる。
- ・家族やクラスの人間関係について別に得た情報があってもこちらから断定したりしない。
- ・保護者等から理解と協力を得られるような指導内容であるべきである。
- ・「話を聴く」というのは、相手のペースで話してもらうこと。矢継ぎ早に質問をしたり、すぐに説教してしまうと、児童生徒は黙っているだけで、理解していなかったり納得していない場合や聞いていない場合もある。
- ・児童生徒自身に語らせ、考えさせ、学ばせていくような関係性(教師との関係)を日常的に構築していくことが大切である。

- ・「問題の外在化」の視点を持った指導(問題行動を児童生徒と一緒に解決していくような視点)も必要である。
- ・問題行動は、児童生徒の「性格」のせいではなく誤学習の結果であると考え、適切な言動あるいは代替案を考えさせていく。
- ・保護者の子育てのあり方を批判して対立しない。保護者は問題解決へ向けての協力者である。
- ・子どもの体の成長に必要な栄養素は、ビタミンA、B、C等。しかし、子どもの心の成長に必要な栄養素は、ビタミンIとU(碓井, 2000)。I(愛)とはCare(世話)とCommitment(関わり)。U(遊)とは遊び心、コミュニケーションを楽しむこと。

資料3

怒りのコントロールの授業
本田(2002)を参考に作成

説明1 このごろ、いろんなトラブルが続いているようです。集団で生活していると、いろんなトラブルが発生します。大切なことは、それにより方法で対処することを学習していくことです。

指示1 場面1の文章を読んで、もし、そういうことを実際に体験したら、あなたはどのように感じますか。ワークシートに書いた後、ペアで発表し合ってください。

場面1

廊下(ロウカ)を歩いてたら、曲がり角で偶然にクラスの子にぶつかり、持っていたバッグが落ちて、中に入っていた本や筆記用具が散らばってしまいました。ところが、その子は、あなたに向かってブンブンに怒って、
「痛い。ボヤボヤするな!」
と言い、落ちた本や筆記用具を拾わずに去っていききました。

指示2 場面2の文章を読んで感じたことを、場面1のときと比べてください。気持ちの変化があれば理由は何でしょうか。ワークシートに書いた後、グループで交流してください。

場面2

同じ日の放課後、さきほどぶつかってきた子が、
「さっきはごめん。テストの点が悪かったので、お母さんから怒られ、約束の物を買ってもらえなくなると、イライラしてたんだ。」

指示3 この1週間の間で、怒りを感じた場面を思い出してください。

- ①どんなことがあったのか
 - ②そのときの感情
 - ③そのとき思ったこと
 - ④どうしてそのように思ったのか
 - ⑤そのときの行動
 - ⑥どうすれば一番よかったのか
- をそれぞれワークシートに書いてください。

指示4 クラス内や学校内でトラブルをなくすにはどうしたらよいのか。もしトラブルがあったときはどうしたらよいのか、クラスのルールを出し合ってみましょう。

5. 考察

5.1. 学業成績と逸脱行動

B中学校での調査結果は、学業不振は逸脱行動に至りやすいことを示している。学校価値である学業に対する不振は生徒の自己評価を低くさせ、欲求不満、挫折感などを高め、学校の諸活動から離れ、非行に対する心理的抵抗力を奪い(米川, 1995; Lawrence, 1999; 野田, 2000)、粗暴・非行的行為という形の自己呈示行動によって、「弱い自分を見せたくない」(國吉, 1997)のかもしれない。非行少年、少年院入院者は学力が低い(安川, 1997; 魚住, 2003)。

5.2. 学業成績及び性格傾向と逸脱行動

C中学校での調査結果は示唆に富む。実際、学業成績が下位の者でも、逸脱行動を起こさない者がいるからである。学業不振による自尊感情の低下や将来性の喪失を強く感じ、その感情を制御できない者や学校価値以外の行動で自己を顕示することによって存在をアピールしようとする性格傾向の者が、逸脱行動に至りやすいであろう。ただし、そのような性格傾向であっても学業成績が上位の者は教師の指導に至るような逸脱行動を起こさないことから、学業成績は、性格傾向による逸脱行動への傾斜を左右する要因であるといえる。

5.3. 教師の役割の重要性

D中学校の単一学級の経年変化は、教師の役割の重要性を示している。中学校では学年によって学校適応に関する意識や課題が異なる。例えば、1学年は新入生で、下級生の位置、3学年は受験を意識する時期、2学年は1学年や3学年のような状況にないが、学習において習得が難しくなる時期である。このような学年自体の持つ要因は無視できないが、第2学年で逸脱行動がなくなっているという事実から、担任教師の果たす役割は極めて大きいといえるのではないかと。D中学校では、教職員の一致協力体制と方針の明確化(生徒指導提要, 2010)のためにX+1年より資料1、2、3が活用されている。この年度の2学年は前年度に比し、

落ち着いてきているため、指導方針による意思統一の成果があったといえなくもない。しかしながら、次年度(X+2年)では、小さいながらも問題行動が多発したことから、日常的に接する担任教師の存在が学級風土に多大な影響を与えることが再確認できる。教師との関係性は極めて重要である(青木, 1987; 近藤, 1994; 原田他, 1998; 大前, 1998)。

学業不振は性格傾向を経由して逸脱行動に至ることがある。したがって、どの学校でも荒れる可能性はあるといえる。しかし、経年変化があり学校間の荒れの比較ではその状態や質には差がある。このことは学業成績は逸脱行動の要因ではあるが、決定的ではないことも示している。教師要因は逸脱行動の減少だけでなく、増加にも関係していることがいえる。

5. 4. 今後の課題(対応のあり方)と本報告の問題点

学校は学習の場、集団行動の場であり、児童生徒達にとっては生活の場である。治外法権地帯であってはならないのであって、児童生徒一人一人の学習権、生活安全権を保障するためにも、逸脱行動への対応は極めて重要である。今回の調査結果を踏まえ、以下の対応を今後の課題として提案する。

①授業改善

全員参加全員理解を目指し、競争原理ではなく協力協働の関係性の中で学ぶ学習環境づくりを推進する。

Fig. 2 は、第4回非行原因に関する総合的研究調査より作成したものである。授業についての非行少年の回答である。

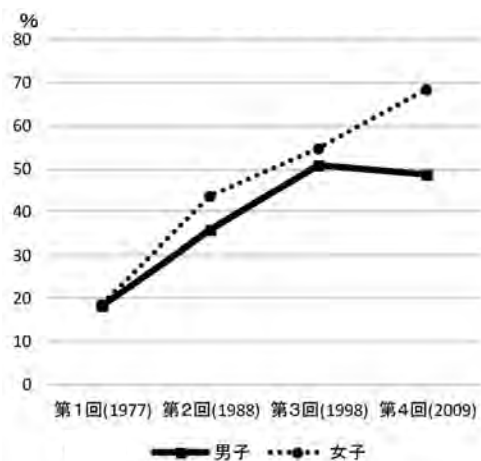


Fig. 2 授業が(やや)つまらないと思う割合

授業改善が課題であることを如実に示している。Lawrence(1999)は、米国の様々な非行防止プログラムを紹介している。学習指導強化法やオルタナティブ・プログラムなど参考にすべきであろう。学業成績に即座につながらなくても教職員による適切な声かけや授業中の評価、補充学習などによって居場所ができた、問題行動が減少していく可能性はある(原田他, 1998; 大前, 2010b)。

②個別指導支援、全体指導のあり方の改善

逸脱行動は、廣瀬(2008)の指摘のように一部少数者への対策では有効な対応とならないであろう。指導や対応のあり方が異なり(秦, 1984)、より深刻な状況に陥らないためにも、段階的累積的な規律的指導が必要である(阪根, 2008; 八並, 2008)。

森田(2010)は、いじめ集団の4層構造モデルを提示している。逸脱行動に関しても同様に生徒集団がFig. 3のように4層に分かれると考えられる。Aは逸脱行

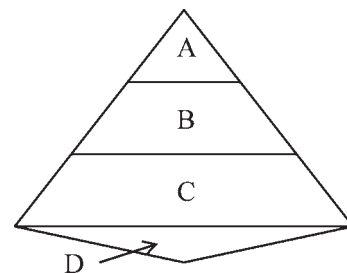


Fig. 3 逸脱行動の4層モデル

為を繰り返す生徒達、Bは逸脱行為に賛同・支持する生徒達、Cは傍観の生徒達、Dは学校によく適応し逸脱行為をしない生徒達である。対応はそれぞれの層によって重点が異なるであろう。Aに対しては、個別教育支援(学習支援、心理的支援)、オルタナティブルーム(藤平, 2009)、Bに対しては日常的関わりの中での様々な支援であろう。C、Dの生徒達は逸脱行動が殆どないからといってA、Bの生徒に比し必要以上に優遇賞賛してはならない。不公平感が反学校文化形成への契機となっていく(加藤, 2007)。

また、逸脱行動をとる者は、他の生徒達の意思を代行している場合もあり得る(特に、対教師暴力や暴言など)。行動に至る理由や目的を把握しながら生徒達と共に解決を目指すというスタンスも必要である。

非行少年は自己肯定感が低い(碓井, 2000)ため、個々の生徒の自尊感情を高めていくと同時に、全ての生徒を対象とし、規範的学校文化の形成を目指す必要がある(加藤, 2003; 金子, 2011)。自尊感情は究極的には、自己の課題設定→自己コントロール→自己強化ができるようになることであり、自己指導能力の育成(生徒指導提要, 2010)である。

逸脱行動への対応は全職員の共通理解が不可欠である。大前(2008)は、大きな荒れがあった中学校での取組を紹介し、教職員の一致団結の重要性を報告している。

ただし、非行性の進んだ者への対応は、そうでない者と異なる場合がある(鮎川, 2001; 藤岡, 2007)。警察等をはじめとする関係諸機関との連携が大切である。児童生徒の活動範囲が広がってきていることや教職員のみでの対応では難しいケースもあるからである。

逸脱行動の未然防止、早期対応は教職員の重要課題である。したがって、教職員の指導支援能力の向上、正しい判断ができるスクールリーダーの育成は不可欠

であるが、この点に関する論考は、本報告では割愛する。

今回の調査は、サンプル数が少なく、各中学校の調査結果はいずれも単一事例で、非行性もそれほど進んでいない。逸脱行動のチェックは服装違反、教師への反抗、暴力などであり、いじめ等は調査できていない。したがって、顕現していない逸脱行動については、本報告では分析できていない。野田(2000)が分析しているように、いじめ行動と学業成績の関係は明らかではないため、今後の大きな課題となる。

6. まとめにかえて(教育改革と逸脱行動)

本報告は、逸脱行動を学校要因を中心に考究してきた。しかし、学校教育(あるいは家庭要因)だけの問題として考えるのは対処としても不十分であり(碓井, 2000)、脳の気質的な問題、機能の発達の問題などの生物学的要因、あるいは地域の役割(朴他, 2012)なども考慮に入れながら、専門機関と連携した対応が必要であろう。その上で、社会情勢の変遷や教育改革による逸脱行動の様相の変化もみていく必要がある。

木村(2015)は、第2次大戦後の日本の学校課題の変遷を、第Ⅰ期(1950年代まで)、第Ⅱ期((1960~1980年代)、第Ⅲ期は1990年代以降と捉え、Ⅰ期は敗戦後の混乱や貧困の中での新しい教育の構築、Ⅱ期は経済成長と学校化社会の成立、Ⅲ期は、学校の基盤の動揺と制度改革であるとしている。これらを非行類型による時代的変遷と比較してみる。黒沢他(2012)によれば、第1期は1951年をピークとし、「生きるため、生き残るため」の財産犯、強盗犯が多い生存型非行。第2期は1959年から始まるが、この頃高等学校への進学率は急上昇する。1950年には42.5%であったのが、1965年には70.7%になっている(文科省, 2015)。特に1957年以降の上昇率は高い。これと連動したように少年刑法犯の検挙人員も増加している。また戦後少年刑法犯の検挙補導人員最高値を記録した第3のピーク1983年前後は、高校普通科において大学・短大進学率、就職率ともに減少している。第3のピーク時は、暗数の最も少ない殺人は戦後最低であり、万引、窃盗が圧倒的大多数であった。この時期の非行は遊び型または初発型非行と言われている(黒沢他, 2012)。

犯罪に関する公式統計は、実際にそれを行った人数ではなく、警察の努力結果であり、少年犯罪では圧倒的大多数の万引きでは暗数は膨大である(鮎川, 2001)としても、非行の様相は、社会情勢の変遷やそれを受けた教育改革と無縁ではないことが分かる。

逸脱行動は、個人の要因と環境との相互作用であるとするならば、わが国では殆どの人間が通過する学校及び学校価値(学業成績等)の影響は多大であると言わざるを得ない。そしてそれは時代とともに変遷してきている。戦後の教育改革の象徴であった新制中学校の設立は、権利としての教育、教育の機会均等を実現していくものであった(木村, 2015)が、経済成長とともに

に高等学校への進学率の増加とそれに伴う諸問題(進学できない者、不本意な進路変更、学業不振による自尊感情の低下等)が顕現するようになった。このような状況と逸脱行動には関連があることはすでにみてきたところである。1980年代の中学校の荒れは完成した学校化社会の葛藤を如実に投影した結果といえるかもしれない。しかし、1990年代以降の社会経済状況は、学歴によるメリトクラシー(業績主義)社会を支える学校基盤を揺らがせ、学校の新たな枠組みの模索をさらに進めさせることとなった。フリースクール、ホームエデュケーションなど多様な学びを保障していくという方向性も出てきている(木村, 2015)し、個々の認知特性を考慮した授業改善も行われてきている(杉江, 2011; 藤本, 2015; 桂, 2011; 藤田, 2000)が、これまで以上に(希望)格差(山田, 2007)を拡大していく恐れもないではない。管理装置としての学校がその枠を変化させていったとしても、学級という集団は今のところ解体できない。生徒相互の管理監視傾向が強まり、教室内の地位の差(鈴木, 2012)や逃げ場がない(尾木, 2013)状況をつくり出しているという指摘もある。友人の数の回答が、2002年-2012年間で倍増し、301人以上が2012年では6%弱もいる(土井, 2014)などというのはLINE等の影響とともに、少年達の世界が大人社会からさらに相対化してきている傾向を示しているのかもしれない。情報化社会の進展は少年達の対人関係の様相を変化させてきている。自己確認型とでもいえる非行が増え始めているという指摘もある(碓井, 2000)。

学校価値の相対化、多様化は、逸脱行動(携帯、ネット等も含む)にも影響を及ぼしていくであろう。しかし、それでも、学歴によるメリトクラシー及び学級集団の根本的矛盾(「一人一人の原則」と「みんな一緒」の原則をどのように収めていくか: 刈谷, 2005)はすぐには消滅あるいは解決しない。逸脱行動は、学校の制度的変化や学校に求める社会経済的な要請(学歴によるメリトクラシー)に大きく影響を受けてきた。その頻度や質の変化に対しては、学校・文部科学省、児童相談所等の福祉機関、警察・司法・矯正機関、社会統制機関(企業、店舗、地域社会)がその都度方針を新たにし少年の健全育成のために取り組んできており、その成果があってこそわが国は非行・犯罪が国際的にみて少ない国であるといえるのであろう。しかしながら、新しい制度、改革が新たな課題を招来することもまた、学校史から振り返ってみれば明らかである。現在、新制中学校設立以来の教育改革が進行中である。個性化、多様化、自由化は、開かれた学び(市川, 2002)を進めていくことが期待され、知識基盤社会の中で創造的に生きる力を身に付けていくことのできる子ども達には必要不可欠なことであろう。しかし、夢を持たない子ども達、夢を潰された子ども達にとっては、逸脱行動への個性化、多様化、自由化をさらに進めることにもなりかねない危惧も一方では存在するということがまた否定できない。

引用文献

- 鮎川潤(2001) 少年犯罪 平凡社
- 青木邦子(1987) 非行少年の中学校と中学の先生に対する意識
犯罪心理学研究 25(2) 29-41.
- 土井隆義(2014) つなかりに引きずられる子どもたち 子ども
非行の現在 児童心理臨時増刊 No.987 金子書房 79-85.
- 原田乃美・渡部正・相馬一郎(1998) 非行少年の学級 環境認知と
ローカス・オブ・コントロール 犯罪心理学研究 36(2) 1-11.
- 秦政春(1984) 少年の再非行化過程と学校問題 教育社会学研
究 39 59-76.
- 廣瀬健二(2008) 少年犯罪・少年非行と法的諸問題 精神療法
34(2) 57-66.
- 法務総合研究所(2006) 最近の非行少年の特質に関する研究
法務総合研究所研究部報告 32 85-107.
- 本田恵子(2002) キレやすい子の理解と対応 学校でのアン
ガーマネージメント・プログラム ほんの森出版
- 藤平敦(2009) オルタナティブと生徒指導 市川千秋(監修)
臨床生徒指導 ナカニシヤ出版 123-132.
- 藤本浩之(2015) クラス全員100点をめざす! 算数授業アイデ
ア事典 明治図書出版
- 藤岡淳子(2007) 犯罪・非行の心理臨床の基礎 藤岡淳子(編)
犯罪・非行の心理学
- 藤田和弘(2000) 認知処理様式と長所活用型指導 藤田和弘監
修/熊谷恵子・青山真二(編) 長所活用型指導で子どもが変
わるPart 2 図書文化社 10-20.
- 市川伸一(2002) 学力低下論争 筑摩書房
- 金子泰之(2011) 中学生の問題行動動機と問題行動の関係ー
〈規範文化の低い学校〉と〈規範文化の高い学校〉の比較から
の検討ー カウンセリング研究 44(3) 199-208.
- 加藤弘通(2003) 問題行動と生徒文化の関係についての研究ー
不良生徒及びまじめな生徒に対する生徒集団の評価が問題行
動の発生に及ぼす影響についてー 犯罪心理学研究 41(2)
17-26.
- 加藤弘通(2007) 問題行動と学校の荒れ ナカニシヤ出版
- 桂聖(2011) 国語授業のユニバーサルデザイン 東洋館出版社
- 刈谷剛彦(2005) 学校って何だろう 筑摩書房
- 木村元(2015) 学校の戦後史 岩波書店
- 小林寿一(2008) 少年非行の原因と説明理論 小林寿一(編)少
年非行の行動科学 北大路書房 20-51.
- 近藤邦夫(1994) 教師と子どもの関係づくりー学校臨床心理
学ー 東京大学出版
- 國吉真弥(1997) 自己呈示行動としての非行(1)ー構造化面接
の結果からー 犯罪心理学研究 35(2) 1-13.
- 黒沢香・村松励(2012) 非行・犯罪・裁判 新曜社
- Lawrence, R. (1999) 平野裕二(訳) 学校犯罪と少年非行 ア
メリカの現場からの警告と提言 日本評論社
- 文部科学省(2010) 生徒指導提要
- 文部科学省(2015) 高等学校教育の現状(2012学校基本調査を
もとに作成) 文部科学省ホームページ
- 文部科学省初等中等局児童生徒課(2014) 平成25年度「児童生
徒の問題行動等生徒指導上の諸課題に関する調査」について
文部科学省ホームページ
- 森田洋司(2010) いじめとは何か 中央公論新社
- 村松励(2008) 少年犯罪における「衝動性」ー非行臨床の立場か
らー 早稲田大学教育総合研究所監修 坂爪一幸(編) 衝動
性と非行・犯罪を考える 学文社 57-73.
- 内閣府政策統括官(共生社会政策担当)(2010) 第4回非行原因
に関する総合的研究調査 内閣府ホームページ
- 野田陽子(2000) 学校化社会における価値意識と逸脱現象 学
文社
- 小保方晶子・無藤隆(2005) 親子関係・友人関係・セルフコント
ロールから検討した中学生の非行傾向行為の規定要因及び抑
止要因 発達心理学研究 16(3) 286-299.
- 尾木直樹(2013) いじめ問題をどう克服するか 岩波書店
- 岡邊健(2013) 現代日本の少年非行 現代人文社
- 大場玲子(2007) 犯罪・非行と学校・職場・地域 藤岡淳子(編)
犯罪・非行の心理学 109-119.
- 大淵憲一(2006) 犯罪心理学 犯罪の原因をどこに求めるのか
培風館
- 大前泰彦(1998) 中学生の学校適応感に関する研究 和歌山大
学教育学部教育実践研究指導センター紀要 No.8 33-40.
- 大前泰彦(2008) 学校の荒れへの組織的対応 日本教育相談学
会第20回総会・研究大会発表論文集 30-31.
- 大前泰彦(2010a) 問題行動と学力及び性格傾向との関係 日
本生徒指導学会関西地区研究会第3回大会プログラム 5.
- 大前泰彦(2010b) 非行問題 上地安昭(編) 教師カウンセ
ラーハンドブック 金子書房 152-153.
- 朴賢晶・尾関美喜・中島誠・吉澤寛之・原田知佳・吉田俊和(2012)
地域社会が中学生の問題行動に及ぼす影響ー規範意識の低下
が引き起こす学校の荒れに着目した検討ー 犯罪心理学研究
49(2) 39-48.
- Rowe, D. C. (2009) 犯罪の生物学 津富宏(訳) 北大路書房
- 阪根健二(2008) 非行防止・犯罪被害防止教育への提言 生徒
指導研究 第8号 19-25.
- 杉江修治(2011) 協同学習入門 ナカニシヤ出版
- 杉山登志郎(2007) 発達障害の子ども達 講談社
- 鈴木翔(2012) 教室内カースト 光文社
- 高田一宏(1999) 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁
榎算男・立花政夫・箱田裕司(編) 心理学辞典 有斐閣
33-34.
- 角田亮(2014) 統計から見た非行の実態について 子ども非行
の現在 児童心理臨時増刊 No.987 金子書房 71-78.
- 魚住絹代(2003) 女子少年院 角川書店
- 碓井真史(2000) なぜ「少年」は犯罪に走ったのか KKベスト
セラーズ
- 驚岳寛・山下公一・三縄真樹・大田諭 2002 重大非行に及ぶ少年の
心理的特徴について 犯罪心理学研究 40 特別号 168.
- 山田昌弘 2007 希望格差社会 筑摩書房
- 安川慎亮(1997) 非行の要因についてー中学校現場からの再考
察ー 犯罪心理学研究 35(2)
- 八並光俊(2009) 暴力行為分析からみた問題行動に関する解決
課題 生徒指導研究 第8号 9-18.
- 米川茂信(1995) 学歴アノミーと少年非行 学文社
- 吉永千恵子(2014) やんちゃするエネルギーの低下した子ども
たち 子ども非行の現在 児童心理臨時増刊 No.987 金子
書房 86-90.